

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL 2013-2014

Universidad Central de Chile





INDEPENDENCIA · PLURALISMO · COMPROMISO



PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL 2013-2014

Universidad Central de Chile

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	4
INTRODUCCIÓN	8
I. ANTECEDENTES GENERALES	12
1.1. Contexto internacional	14
1.2. Contexto nacional	15
1.3. Contexto institucional: Breve historia de la Universidad Central de Chile	16
II. REFERENTES INSTITUCIONALES DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	18
2.1. Visión	20
2.2. Misión	20
2.3. Valores Institucionales	20
2.4. Principios que sustentan el Proyecto Educativo Institucional UCEN	21
III. MODELO EDUCATIVO	22
3.1. ¿Qué entendemos por competencia?	25
Los recursos	25

IV. EL SELLO FORMATIVO UCEN	30
V. CARACTERIZACIÓN DEL PERFIL DEL ESTUDIANTE	34
VI. ESTRUCTURA CURRICULAR	38
6.1. Competencias genéricas	42
6.2. Bases metodológicas	43
6.2.1. El proceso de aprendizaje en una concepción actua	43
6.3. Bases de la evaluación	50
VII. PERFILES GENÉRICOS	56
7.1. Perfil genérico del docente	58
7.2. Perfil genérico del estudiante	59
7.3. Vinculación con el medio y potenciación de la educación continua y la investigación	60
VIII. AUTOEVALUACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DEL PEI	62



PRESENTACIÓN

Palabras del Rector

Los desafíos que hoy enfrenta la educación superior, pueden visualizarse desde dos perspectivas; aquellos que le demanda la sociedad en la cual está inserta y los que le plantea su propio desarrollo como institución educativa con características específicas propias. Así entonces, la universidad necesita ser analizada y dirigida tomando en consideración los referentes de la sociedad local, nacional e internacional, y sus influencias recíprocas.

Un aspecto imposible de soslayar, son los cambios en los modos de producción y transmisión de los conocimientos, generando transformaciones en los paradigmas culturales, epistemológicos e ideológicos, junto a la aparición de nuevos actores y desafíos, lo cual lleva a tener que repensar los fines, misiones, funciones y objetivos de la universidad en el marco de un nuevo contexto histórico.

Esta conciencia es la que debe orientar el quehacer de la universidad a partir de una visión dialéctica de modificar y ser modificada a la vez, de responder a las necesidades locales e internacionales, de integrar lo universal y lo particular, de servir a la comunidad y recibir de ella, de contribuir al desarrollo endógeno pero también al desarrollo sostenido del mundo, de hacer compatibles la unidad y la diversidad, de saber ser y saber hacer.

El Proyecto Educativo de la Universidad Central de Chile, recoge los planteamientos anteriores y en congruencia con su Plan Estratégico Corporativo se constituye en una guía para orientar los procesos formativos en el cumplimiento de su misión, visión y valores.

Así como nuestro modelo de gestión universitaria es una innovación dentro de las universidades que nacen con posterioridad al año 1982, y ha implicado una tarea que solo puede afrontarse con la colaboración y compromiso de todos quienes conformamos esta comunidad universitaria: estudiantes, profesores, colaboradores de la docencia, necesitamos el mismo esfuerzo para el proyecto educativo que presentamos, por lo cual los convocamos a continuar cimentando este diseño único en el contexto del sistema de la educación superior chilena.

Rafael Rosell Aiquel





INTRODUCCIÓN

El Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Central de Chile (UCEN), se construye en el presente, pero con una visión prospectiva que permita afrontar los futuros escenarios más probables, con el compromiso de formar técnicos y profesionales íntegros, capaces de colaborar en la creación de un país cada vez más feliz, justo y solidario, en congruencia con los valores institucionales. Al mismo tiempo, se articula con el Plan Estratégico Corporativo a efectos de:

- Promover el cambio desde un enfoque tradicional basado en la enseñanza, hacia un enfoque de competencias, gestionando los aprendizajes a través de lenguajes y contextos que permitan la construcción tanto de conocimiento tácito como explícito en el ámbito de las ciencias y la tecnología, las artes y las humanidades.
- Propiciar un aprendizaje activo de los/as estudiantes dentro y fuera del aula, utilizando tecnologías apropiadas que les permitan proponer y/o crear soluciones efectivas para aquellas situaciones problemáticas que deban enfrentar en su futuro quehacer laboral o profesional.

- Facilitar la generación de un espíritu emprendedor en los futuros profesionales, con fuerte compromiso ético, para afrontar los distintos problemas sociales, laborales y profesionales que se les presenten, contribuyendo al bien de la sociedad.
- Incorporar una nueva perspectiva en la generación de conocimientos, a partir de la sistematización de experiencias e investigaciones que realicen estudiantes y profesores/as, para vincularlas con el modelo curricular de competencias complejas y con la generación de beneficios tanto al interior de la institución como para el medio en que se desarrollan.
- Desarrollar un marco conceptual básico para el modelo curricular de la UCEN, que guíe el diseño de los planes y programas de estudio de primer y segundo ciclo, a partir de un trabajo colaborativo y en conjunto con las instancias involucradas en la gestión de la docencia universitaria. Así también, este marco conceptual permitirá el establecimiento de bases metodológicas y evaluativas coherentes con el modelo curricular y con los grandes valores de la universidad.

I. Antecedentes generales





1.1. CONTEXTO INTERNACIONAL

Actualmente nos encontramos ante la emergencia de una nueva realidad económico-productiva en la cual, el factor más importante no es ya la disponibilidad de capital, mano de obra, materias primas o energía, sino el uso intensivo del conocimiento.

Los primeros análisis acerca del rol que tanto el conocimiento como la información jugaban en la generación y distribución del poder en la sociedad, fueron optimistas acerca de sus potencialidades democratizadoras, en tanto que ambos estarían remplazando a los recursos naturales, a la fuerza y/o al dinero. Pero dichos análisis fueron luego superados, demostrándose que el uso intensivo del conocimiento como recurso fundamental de una sociedad, conlleva transformaciones en las estructuras de participación política y social, como así también en los modelos de organización del trabajo, generando instancias de segmentación y diferenciación social¹.

Este nuevo orden social implica un proceso constante de actualización por parte de los sujetos, quienes deberán ser capaces de interpretar, organizar y evaluar permanentemente la información circulante, como así también generar conocimiento propio a través de un aprendizaje continuo².

Es en este contexto que la educación en general y la de nivel universitario en particular, se convierten en tema de preocupación pública, en el sentido de identificar aquellas estrategias que permitan enfrentar de manera eficaz los desafíos que este momento histórico les impone.

Algunos de los rasgos más característicos de la realidad actual dicen relación con el incremento exponencial en cuanto a la creación, acumulación, distribución y aprovechamiento de la información y del conocimiento, como así también el desarrollo de las tecnologías que lo generan, lo cual revierte en un cúmulo de conocimientos que se hace cada vez más

¹ TEDESCO, JUAN CARLOS (2003) EDUCAR EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, ARGENTINA.

² DE MIGUEL, MARIO (2005) MODALIDADES DE ENSEÑANZA CENTRADAS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ORIENTACIONES PARA PROMOVER EL CAMBIO METODOLÓGICO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, UNIVERSIDAD DE OVIEDO, ESPAÑA.

inabarcable. A su vez, el acelerado ritmo en la generación y distribución de nuevos conocimientos produce una creciente caducidad de los mismos. Ello exige proporcionar a los ciudadanos una formación de base que los haga competentes para un aprendizaje permanente y flexible, para afrontar las nuevas y veloces transformaciones propias de una realidad, donde la división entre el mundo del estudio y el mundo del trabajo se hace cada vez más borrosa y tiene menos sentido³.

Al mismo tiempo, las economías del conocimiento y sus organizaciones, se sustentan no sólo en el saber algo, saber por qué o saber cómo; sino también exigen el desarrollo de las capacidades del “saber quién”. Ello implica la incorporación de los métodos y las disposiciones necesarias para acceder al conocimiento explícito y tácito de los otros⁴.

En síntesis, las transformaciones que configuran la realidad actual, responden a un proceso que dice relación con los cambios producidos en la propia naturaleza del conocimiento, lo cual impone la necesidad de fomentar una nueva epistemología en los estudiantes, que posibilite nuevos usos de ese conocimiento. Ello implica a su vez, promover una enseñanza que favorezca el aprendizaje autónomo y responsable de forma meta cognitiva por parte del alumno⁵.

1.2. CONTEXTO NACIONAL

En razón de la inserción de Chile en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la educación superior chilena tiene en la actualidad nuevos horizontes, en términos del cumplimiento de determinados estándares, criterios y directrices que son comunes a los países que se han definido como desarrollados. Esto se traduce a nivel local, en la actualización continua de los procesos formativos y en la creciente búsqueda de resultados en la formación. Los procesos de acreditación nacional -siguiendo criterios internacionales- buscan cada

³ MARCELO, CARLOS. (2001) “APRENDER A ENSEÑAR PARA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO” EN REVISTA COMPLUTENSE DE EDUCACIÓN, ISSN 1130-2496, VOL. 12, Nº 2, 2001 PÁGS. 531-593.

⁴ HARGREAVES, A. (2003) ENSEÑAR EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, EDICIONES OCTAEDRO, BARCELONA, ESPAÑA.

⁵ POZO, JUAN IGNACIO Y DEL PUY PÉREZ, M. (2009) PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO: LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS, ESPAÑA.

vez más certificar, no sólo procesos, sino resultados, en un marco de gestión de calidad en la educación.

En primera década del siglo XXI se han desarrollado en Chile cambios importantes en el sistema regulatorio de la educación básica, media y superior, que llevan a elaborar normas con el fin de responder a las crecientes demandas de equidad y calidad del sistema educativo del país.

A comienzos de la segunda década, la discusión, si bien, se concentra en las movilizaciones sociales y el debate político en el Congreso Nacional, las universidades, y en particular la UCEN, es parte de este proceso de cambio creciente, asumiendo su pronto impacto en el sistema de educación superior.

1.3. CONTEXTO INSTITUCIONAL: BREVE HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE

La Universidad Central de Chile es una institución de educación superior de carácter nacional y privado -sin fines de lucro- que asume el quehacer académico con un alto compromiso con el país para la formación de ciudadanos con conciencia social, promotores de los valores de tolerancia, pluralismo y equidad, así como también del respeto y aceptación de la diversidad en todos los ámbitos de su quehacer. La universidad tiene como valor fundacional la formación integral de sus estudiantes, desde una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno y así construir su identidad cultural. Busca promover el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona, y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética.

La idea de su fundación se gesta por iniciativa de un visionario grupo de profesionales, vinculados a distintos sectores del quehacer nacional, a

raíz de la promulgación del DFL N° 1, el 30 de diciembre de 1980 del Ministerio de Educación, el cual permitía la creación de casas de estudios superiores con arreglo a sus disposiciones y que debían tener el carácter de personas jurídicas de derecho privado, sin fines de lucro. Es así entonces que el 4 de marzo de 1982, se suscribe el acta de fundación de la Universidad Central (UCEN).

Un nuevo hito en su desarrollo institucional, se dio en el año 1993, cuando le fue otorgada la plena autonomía, la cual la habilitaba para conferir títulos y grados académicos en forma autónoma, para aprobar y establecer planes y programas de estudios, como asimismo, conferir nuevos títulos profesionales, entre otros.

A partir de la dictación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N°. 18.962, de 10 de marzo de 1990, la UCEN se acogió al sistema de acreditación, dejando el régimen de examinación atrás, para desarrollar su propio Proyecto de Desarrollo Institucional y Docente.

Es relevante destacar los acontecimientos del año 2001 en el que la (UCEN) modifica sus estatutos y se genera una estructura de universidad en la que la Asamblea de Socios que la rige, se constituye por dos académicos de cada facultad, elegidos por sus pares en votación abierta y democrática. Entre las labores centrales de esta asamblea está la elección de la Junta Directiva, la que a su vez elige al rector. Los cargos de decanos son elegidos por votación de los docentes integrantes de cada facultad. En definitiva, la universidad posee un modelo de gestión centrado en sus docentes y claramente democrático.

Las primeras escuelas en constituirse fueron las de Administración Pública, Arquitectura, Construcción Civil, Derecho, Economía y Administración, Educación Parvularia, y Psicología. Posteriormente se fueron creando las 9 facultades, 30 carreras profesionales y el Instituto de Carreras Técnicas (ICTUCEN), con siete carreras, que hoy conforman la Universidad Central de Chile, junto a la incorporación paulatina de una amplia oferta de postítulos, magísteres, diplomados y de la implementación de centros de estudios e institutos de investigación desarrollados en Santiago y en su sede de La Serena.

II. Referentes institucionales del proyecto educativo institucional





El Proyecto Educativo Institucional de la UCEN, se desarrolla en estrecha relación con los siguientes referentes institucionales:

2.1. VISIÓN

“La Universidad Central de Chile aspira a ser una de las mejores universidades del país, en la formación integral de personas en diferentes niveles educativos superiores y en la generación de conocimiento, para la promoción de la cultura y de una sociedad solidaria y justa”.

2.2. MISIÓN

“Servir al país desde un quehacer universitario eficiente y comprometido con la excelencia en la formación integral de personas, con espíritu reflexivo y solidario, valorando la diversidad y aportando al desarrollo social”.

2.3. VALORES INSTITUCIONALES

- *Excelencia:* entendida como la condición de los seres, los procesos y los productos, que permite considerarlos de alta calidad por el logro de sus objetivos mediante procesos que no dañan a otros/as ni a la naturaleza, la cual se traduce en una formación académica que desarrolla y fortalece de manera integral las potencialidades los estudiantes
- *Integridad y Ética:* refiere a la cualidad de algo completo, coherente y equilibrado, que se traduce en la congruencia entre el decir, actuar y pensar, exigiendo a su vez una expresión ética en todo quehacer
- *Libertad y tolerancia:* entendidas respectivamente como la posibilidad real de las personas de ser lo que auténticamente son, aquello que los hace felices en tanto no dañen a otros/as o a la naturaleza; y como la necesaria actitud que deriva de la realidad diversa de la humanidad y la vida, a través de una actitud de acogida activa, de aceptación respetuosa de posturas diversas a la propia, en tanto estas no dañen a otros/as o a la naturaleza.

- *Compromiso país, Independencia, Pluralismo y Participación:* Todas y cada una de las acciones de la Universidad Central de Chile, responden al irrenunciable compromiso de hacer de éste un mejor país, con mejores personas y profesionales, respetando los diferentes marcos de creencias e ideologías actuando con empatía y sentido solidario para el logro del bien común.

2.4. PRINCIPIOS QUE SUSTENTAN EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL UCEN

El Proyecto Educativo de la UCEN, se sustenta en los siguientes principios:

1. *Una formación en valores* que permita el desarrollo de *individuos y ciudadanos/as íntegros/as y comprometidos* con el presente y futuro de Chile.
2. *Una formación integral* que, *en el contexto de una sociedad globalizada* privilegie la construcción del conocimiento por sobre la transmisión de información en el proceso de aprendizaje, facilitando la competencia de *aprender a aprender* en cada estudiante.
3. *Una formación disciplinar y profesional* que, teniendo en cuenta los requerimientos del mundo del trabajo, los avances de los distintos dominios o áreas de la ciencia y la tecnología, y las mejores prácticas profesionales en uso, garantice sus competencias de empleabilidad.

III. Modelo educativo





Sobre la base del Proyecto Educativo Institucional, el Modelo Educativo de la UCEN, se construye sobre la base de las siguientes consideraciones:

La formación profesional tradicional basada fundamentalmente en los contenidos pareciera no ser suficiente para dar respuesta a las nuevas necesidades y demandas de la sociedad actual. En consecuencia, la UCEN ha optado curricularmente por el enfoque de competencias en su modelo formativo a efectos de abordar de manera integral e interdisciplinaria la formación de profesionales, competentes y comprometidos con el desarrollo y el bienestar social, capaces de resolver los problemas de la práctica profesional o laboral, a través de un desempeño ético y responsable.

Esto no quiere decir que el contenido disciplinar específico pierda sentido o sea desvalorizado; por el contrario, este adquiere especial valor en el contexto de la sociedad del conocimiento y de la información, dada su rápida obsolescencia o su transformación, lo que obliga a una actualización y aprendizaje continuos, por parte de todo profesional.

A lo anterior, se agrega la necesidad de incorporar habilidades del pensamiento que le permitan a los profesionales transformar sus conocimientos a través de procesos complejos y profundos que entre otros, impliquen la reflexividad, el análisis, la síntesis, al igual que el diseño y la implementación de procedimientos de indagación e intervención en su campo profesional.

A su vez, esto implica incorporar en el desempeño profesional, actitudes acordes con la construcción de una sociedad más humanizada y humanizadora en la que se destaquen el reconocimiento de la diversidad humana, la tolerancia, la solidaridad y la justicia como ejes vertebradores del desempeño profesional.

Desde el punto de vista de la enseñanza y del aprendizaje, los modelos tradicionales se centran en el profesor como primer actor, relegando al estudiante, futuro profesional, a un plano pasivo, contrario a las necesidades del mundo actual que requiere de personas creativas, autónomas,

auto reguladas y con un gran desarrollo de su capacidad meta cognitiva. En consecuencia, el Modelo Educativo de la UCEN se propone lograr una formación centrada en un estudiante activo acompañado por un docente que ejerce un rol de facilitador, de mediador, entre los contenidos de enseñanza y la construcción de aprendizajes a ser aplicados en problemas auténticos o a casos reales.

3.1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR COMPETENCIA?

El concepto de competencia adoptado, ha partido de considerar que el significado de un término, no solo estriba en su referencia, sino fundamentalmente en el uso que de ella puede hacerse. Es decir, el significado de las palabras, debe ser comprendido dentro de los juegos de lenguaje de la comunidad a la que pertenecen y donde se los usa en forma práctica (Jiménez: 2012)⁶. Propuesta que refuerza Giroux, (citado en Orozco y Garcés: 2005)⁷ al plantear que un concepto no puede ser considerado independientemente del contexto ideológico en el cual se usa.

La competencia en el contexto de este proyecto, ha sido entendida como un saber actuar complejo, sustentado en la movilización, integración y transferencia de recursos tanto internos como externos, de manera efectiva, eficiente y eficaz en el contexto de una familia de situaciones. Así entonces, tal como plantea Tardif (2008)⁸, una competencia se diferencia claramente de un objetivo y tampoco es sinónimo de un saber-hacer.

El *saber actuar complejo* hace referencia al carácter global de la competencia y su relación con la acción. Así entonces, el actuar no puede reducirse a un saber hacer, aun cuando ambos términos corresponden al orden de la acción. No obstante, el saber hacer (habilidades) y el saber actuar (procedimientos) pueden diferenciarse considerando:

⁶ JIMÉNEZ, MAURO. (2012) "SOBRE LA EPISTEMOLOGÍA LINGÜÍSTICA DEL SEGUNDO WITTGENSTEIN" EN *TONOS*, REVISTA ELECTRÓNICA DE ESTUDIOS FILOSÓFICOS. NÚMERO 22, WWW.TONOSDIGITAL.COM

⁷ OROZCO MARTHA Y GARCÉS EMIRA. (2005) ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN *OPINIÓN*, Nº 18, WWW.OPINION.ORG

⁸ TARDIF, JACQUES (2008) "DESARROLLO DE UN PROGRAMA POR COMPETENCIAS: DE LA INTENCIÓN A SU IMPLEMENTACIÓN". EN REVISTA DE CURRÍCULUM Y FORMACIÓN DE PROFESORADO, VOL. 12, NÚM. 3, PP. 1-16, UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA.

- EL carácter algorítmico de uno y el carácter heurístico de otro.
- La posibilidad eventual de poder automatizar al primero y de no poderlo hacer en el caso del segundo.
- La posibilidad de ejercer el saber hacer (habilidades) fuera de todo contexto y la imposibilidad de desplegar un saber actuar fuera de contexto a uno y a otro.

El saber hacer corresponde más bien a un conjunto acabado de acciones que es posible establecer de manera definitiva, gracias a su uso repetido, frecuentemente de una manera descontextualizada. Por el contrario, es imposible formalizar y establecer la movilización y la combinación de recursos para un saber actuar determinado. En este caso, la combinación de recursos es multiforme y multi - referenciada, siendo producto de las características de cada situación. Así entonces, el saber actuar corresponde a un accionar de tipo heurístico, donde dadas las características propias de cada situación y su contexto, hace imposible que dicho actuar sea automatizado como en el caso del saber hacer.

Es importante señalar que el grado de complejidad no depende sólo de la cantidad de elementos implícitos, sino por la atención que hay que prestar a los elementos concomitantes, a la situación, considerando el contexto particular de la misma, construyendo una representación ad hoc de la situación en su conjunto, respondiendo a todas sus variaciones desde el momento en que se comienza a actuar y durante todo el proceso, de manera de reducir la divergencia entre el logro deseado y el estado de realización.

Por otra parte, la relación entre *la transferencia y la movilización*, evocada para definir la competencia, no es simple. Perrenoud (2000)⁹ ha establecido una distinción clara entre los dos procesos. Según él movilizar no significa solamente “transportar” o “desplazar” conocimientos, como en el caso de la transferencia, sino también transformar esos conociemien-

⁹ PERRENOUD, PHILIPPE (2000) CONSTRUIR COMPETENCIAS DESDE LA ESCUELA, DOLMEN, REEDICIÓN 2000, CHILE.

tos. Movilización no es entonces sinónimo de transferencia.

La competencia es la capacidad de una persona para movilizar, incluso utilizar a propósito, sus propios recursos o recursos que le son externos. El individuo moviliza un conjunto integrado de recursos, lo que es diferente a una simple suma o yuxtaposición de elementos. Estos recursos están constituidos por saberes, saber hacer, y saber ser internos o externos al sujeto.

La construcción de competencias es inseparable de la formación de modelos de movilización de conocimientos de manera adecuada, en tiempo real, al servicio de una acción eficaz. Y, por lo mismo, los modelos de movilización de diversos recursos cognitivos en situación de acción compleja se desarrollan y se estabilizan según la práctica.

La idea de “movilización” y de “combinación eficaz” hace a cada competencia indisociable de los contextos en los cuales es puesta en acción, dando gran importancia a la eficacia de la movilización y de la combinación de recursos, en función de dicho contexto.

En cuanto a la *integración* de recursos, se parte de considerar que integrar no significa agregar o sobreponer. Integrar un conocimiento nuevo, no es simplemente memorizarlo y agregarlo al final de una lista de elementos ya existentes en la memoria. Es darle un lugar en una estructura ya existente, con riesgo de modificar la configuración original. Se dice que varios elementos están integrados cuando “unos elementos que estaban disociados al comienzo se vuelven interdependientes” (Roegiers, 2007)¹⁰.

Con el propósito de crear la máxima integración de los aprendizajes, se debe determinar: los conocimientos, las actitudes y las conductas cuando proceda - movilizados por cada una de las competencias y entre estos conocimientos, estas actitudes y estas conductas, determinar aquellas que deben ser parte de la formación.

¹⁰ ROEGIERS, X. (2007). PEDAGOGÍA DE LA INTEGRACIÓN. COMPETENCIAS E INTEGRACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS EN LA ENSEÑANZA. SAN JOSÉ, COSTA RICA: COORDINACIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL CENTROAMERICANA Y AECI.

Según Legendre (1993)¹¹, la *transferencia* de aprendizajes es “el uso real de conocimientos adquiridos en una situación nueva” y la define como “un impacto sobre un aprendizaje subsecuente”.

Por su parte, Tardif y Meirieu (citados en Perrenoud: 2012)¹² sostienen que la transferencia es un acto de recontextualización de un conocimiento, una “especie de transporte” de este conocimiento desde una situación inicial hacia otra situación o varias otras situaciones.

Hablar de *recursos internos o externos*, tiene por finalidad evitar la interpretación estrecha que se hace muchas veces del concepto “conocimientos”, dado que este en general, se asimila sólo al dominio cognitivo, descuidando todo lo relativo a los dominios social, afectivo y experiencial. En otras palabras, la idea de recursos evita restringir la competencia al dominio cognitivo.

Por otra parte, tal como plantea Le Boterf (2002) en el despliegue de una competencia, los recursos externos pueden revelarse tan cruciales como los recursos internos. Si se define la competencia solo en base a conocimientos o sistemas de conocimientos, se niega el rol que pueden jugar los recursos externos en la movilización necesaria para la puesta en práctica de una competencia. Así entonces, tal como plantea Tardif (2010), la idea de “un conjunto de recursos internos” hace referencia a conocimientos, pero no se limita solamente a estos últimos.

Los recursos para actuar podemos esquematizarlos como recursos personales, que son los que posee el sujeto; incluyen conocimientos en distintos contenidos y áreas, conocimientos sobre el entorno profesional, habilidades técnicas y metodológicas, y habilidades relacionales.

A partir de estos planteamientos, queda claro que cualquier propuesta curricular debería considerar una cantidad limitada de competencias, donde cada una de ellas integrara a su vez una amplia gama de recur-

¹¹ LEGENDRE, R. (1993) Dictionnaire Actuel de l'Éducation. Montréal, Québec, Guérin.

¹² PERRENOUD, P. (2012) CUANDO LA ESCUELA PRETENDE PREPARAR PARA LA VIDA. ¿DESARROLLAR COMPETENCIAS O ENSEÑAR OTROS SABERES? EDICIONES GRAÓ, ESPAÑA.

sos de tipo declarativo, procedimental, actitudinal y condicional. De esta forma se supera el peligro de proponer un alto número de competencias lo cual trae como consecuencia entrar en una flagrante contradicción con el carácter integrador de los aprendizajes, que postula este enfoque.

En síntesis, puede decirse entonces, que si bien toda competencia involucra un conjunto de recursos movilizables: conocimientos, procedimientos y actitudes, no se confunde con ellos, sino que se añade a ellos, promoviendo su asociación, coordinación, articulación e integración en función de lo que el individuo ha de *saber hacer* y *saber estar*, a fin de lograr una acción eficaz en una situación compleja. Esto es lo que capacita a un sujeto para actuar con eficacia en una determinada situación profesional, y por lo cual, el proceso de capacitación se convierte en un aspecto clave para el logro de las competencias. Una cosa es ser capaz y otra bien distinta es ser competente (Tejada Fernández y Navío Gámez: 2005)¹³.

Es claro que las competencias implican las capacidades, sin las cuales sería imposible llegar a ser competente. Pero a su vez, las competencias logradas aumentan el poder de las capacidades, generándose así una espiral centrífuga y ascendente que hace necesario un proceso de formación continua orientado al logro de más y mejores competencias a través del desarrollo evolutivo de las capacidades de la persona (Tejada Fernández y Navío Gámez, 2005)¹⁴.

Por otra parte, es preciso señalar que los recursos movilizados por una competencia no son de su pertenencia exclusiva, ya que ella misma puede funcionar como recurso, y movilizarse mediante competencias mayores.

¹³ TEJADA FERNÁNDEZ JOSÉ Y NAVÍO GÁMEZ, ANTONIO (2005) EL DESARROLLO Y LA GESTIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES: UNA MIRADA DESDE LA FORMACIÓN EN REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, NÚMERO 37/2, ESPAÑA.

¹⁴ OP. CIT

IV. El sello formativo UCEN





Imprimir un sello formativo en la comunidad y en los egresados de una institución de educación superior, equivale a dotar a estas personas de ciertas características personales y profesionales que permiten diferenciarlos, en el conjunto de egresados que se incorporan al mundo laboral.

El actual sello formativo de la Universidad Central de Chile, recoge los valores institucionales antes mencionados, a través del desarrollo de un conjunto de competencias que los futuros egresados adquieren en su proceso de formación, relacionadas con:

- *Pensamiento Crítico* a efectos de desarrollar en los estudiantes, capacidades instrumentales de reflexión lógica, de contrastar afirmaciones, discriminar fuentes de información, disposición para postergar las conclusiones en ausencia de evidencia suficiente, realizar diagnóstico de problemas y su resolución a través de la toma de decisiones, examinar críticamente las propias ideas, distinguir entre opinión y ciencia, distinguir entre creencia y conocimiento, y otras similares.
- *Comunicación, Gestión y Ciudadanía*, buscando desarrollar en los estudiantes la capacidad de expresar ideas y emociones, escuchar y ponderar las ideas y experiencias del otro, reconocer las diferencias y negociar entre diversos puntos de vista, participar y construir la convivencia en las relaciones sociales y laborales a través del diálogo, formar parte de equipos de trabajo y proyectos grupales, planificar estratégicamente, participación ciudadana activa y responsable, fundada en la ética y la conciencia ambiental.
- *Cultura General y Conocimiento de las Sociedades actuales*, orientada al desarrollo de la capacidad de identificar las transformaciones científicas, tecnológicas y culturales de la propia época, comprender la realidad diversa y múltiple, local y global, cruzada por tensiones, y admitir la presencia permanente de las crisis institucionales, enfrentando las innovaciones con flexibilidad.

Para tales efectos, todas las carreras de la universidad, incorporan en sus planes de estudios dos cursos transversales de entre los siguientes cursos: “Desarrollo del Pensamiento”, “Comunidad, Participación y

Ciudadanía”; “Globalización y Sociedad del Conocimiento”, cada uno de ellos con una duración de un semestre y con una carga de 2 horas pedagógicas por semana.

Adicionalmente, a través de la Dirección de Apoyo y Vida Estudiantil, (DAVE), se ofrecen diversas actividades de carácter voluntario, tales como talleres de desarrollo y crecimiento personal, actividades deportivas, culturales y de acción social, que contribuyen al logro del sello formativo UCEN.

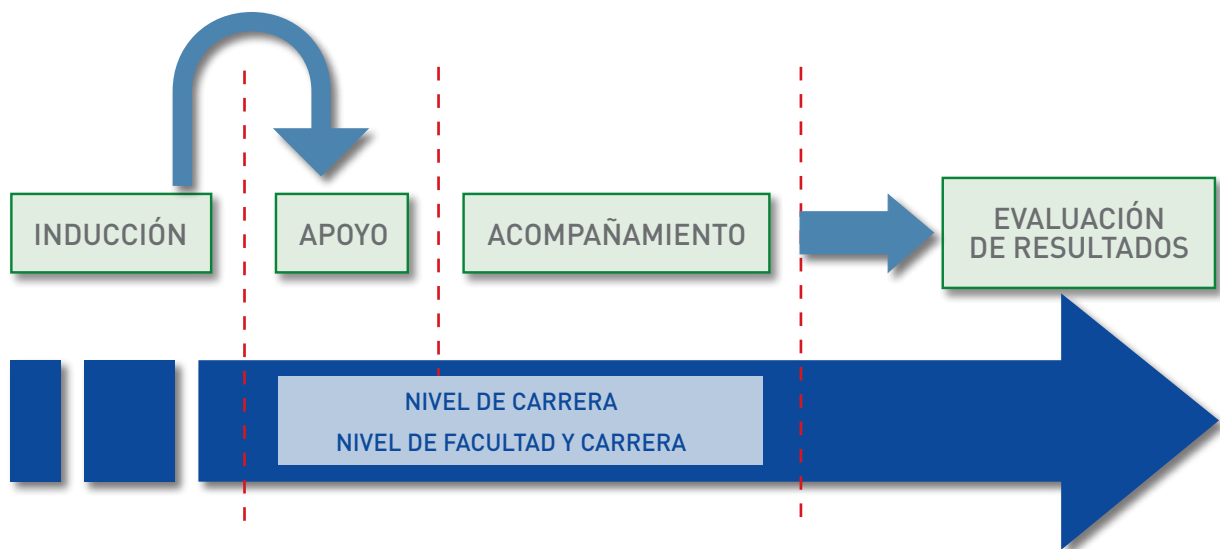
V. Caracterización del perfil del estudiante





En congruencia con los principios que orientan el Proyecto Educativo Institucional antes señalados, la UCEN, recoge sistemáticamente información de los estudiantes que ingresan a través de diferentes instrumentos que dicen relación con estilos de aprendizaje, autopercepción de los enfoques de aprendizaje, características socioeconómicas, de rendimiento académico, capital cultural y salud. Ello le permite levantar una caracterización de los estudiantes en cuanto a sus fortalezas y debilidades, respecto del nivel de logro de aquellas competencias instrumentales que se requieren para afrontar los estudios universitarios. Así entonces, esta caracterización inicial, permite generar intervenciones tempranas, función que cumplen entre otros, los llamados Cursos Transversales Instrumentales, en las áreas de lectura, escritura y oralidad, junto con el desarrollo y movilización del pensamiento abstracto a través del pensamiento lógico, orientado a focalizar la nivelación de competencias genéricas.

Complementando este proceso se incluirán de manera sistemática los procesos de Acompañamiento y Evaluación de Resultados tal como lo muestra el siguiente esquema:



VI. Estructura curricular





En cuanto al diseño curricular con enfoque de competencias, la UCEN adopta la propuesta de Tardif, quien propone las siguientes etapas:

a) Determinación de las competencias.

- Construir una concepción compartida del concepto de competencia.
- Seleccionar las competencias en que se basa la formación.
- Construir una representación compartida del aprendizaje, de la enseñanza y de la evaluación de aprendizajes.
- Determinar el grado de profesionalización buscada al término de la formación en los programas técnicos.
- Determinar el grado de desarrollo general fijado como meta al término de la formación preuniversitaria.
- Establecer una secuencia válida de intervenciones sobre las competencias.

b) Determinación del grado de desarrollo esperado al final de la formación.

- Determinar el grado de desarrollo esperado de cada una de las competencias al término de la formación.
- Situar cada competencia en una posición central o periférica en relación a su contribución a las finalidades del programa.

c) Determinación de los recursos internos a movilizar.

- Determinar el conjunto de los recursos internos: conocimientos, procedimientos, actitudes, procesos meta cognitivos.
- Distinguir los aprendizajes esenciales de los periféricos o secundarios.

d) Escalamiento de las competencias en el conjunto de la formación.

- Determinar la frecuencia de intervenciones sobre cada una de las competencias.
- Determinar el orden de las intervenciones sobre cada una de las competencias.
- Determinar los recursos internos que serán objeto de aprendizaje res-

pecto de cada una de las competencias.

- Circunscribir los indicadores de desarrollo relativos a cada competencia.

e) Determinación de la metodología didáctica.

- Seleccionar una o más metodologías didácticas coherentes con las orientaciones y las finalidades del programa.
- Determinar la naturaleza y la duración de cada una de las actividades de aprendizaje.

f) Determinación de las modalidades de evaluación.

- Distinguir las evaluaciones en el curso de la formación de las evaluaciones al término de la formación.
- Establecer si es necesaria, una evaluación para la certificación.
- Determinar las modalidades de evaluación de los aprendizajes durante la formación.
- Determinar las modalidades de evaluación de aprendizajes al término de la formación.
- Determinar los actores responsables de la evaluación de los aprendizajes al término de la formación.
- Establecer operacionalmente las modalidades de evaluación de los recursos internos desarrollados por los estudiantes.

g) Determinación de la organización del trabajo de docentes y estudiantes.

- Determinar los cambios inducidos por el nuevo programa sobre la organización del trabajo de los docentes.
- Constituir los equipos de docentes responsables de los aprendizajes en cada período de formación.
- Determinar los cambios inducidos por el nuevo programa sobre la organización del trabajo de los estudiantes.
- Determinar todo lo que se necesita implementar para apoyar a los estudiantes en la adopción de la nueva cultura de aprendizaje instaurada por el programa.

h) Establecimiento de modalidades de seguimiento de los aprendizajes.

- Establecer las modalidades de seguimiento de los aprendizajes sobre el conjunto de la formación.
- Determinar las modalidades de apoyo de los aprendizajes por parte de diversos estudiantes.
- Determinar las modalidades de contribución de los docentes a la concienciación y la objetivación de los estudiantes en relación a su trayectoria de desarrollo.

6.1. COMPETENCIAS GENÉRICAS

Este concepto dice relación con aquellas competencias que involucran la movilización y articulación tanto de recursos personales (conocimientos, habilidades y actitudes) como del ambiente, con relación a fines considerados importantes para todo desempeño, independientemente de su función o nivel. En otras palabras, hace referencia a aquellos atributos desarrollados en el proceso de formación de diferentes profesionales que son valorados por la sociedad, tales como las capacidades de aprender a aprender, análisis, síntesis, entre otras. Estas competencias, tal como es fácil apreciar, son transversales, y colaboran a otorgar el sello distintivo que las instituciones pretenden imponer en sus egresados. Las competencias genéricas pueden clasificarse a su vez en:

1. Competencias instrumentales, las que pueden ser a su vez cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.
2. Competencias interpersonales, que tienden a favorecer los procesos de interacción social y comunicación.
3. Competencias sistémicas, las cuales permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan.

En los diferentes planes de estudio de las carreras de la UCEN, pueden distinguirse dentro de las competencias genéricas, aquellas que corresponden al sello formativo UCEN, las competencias propias de cada facultad y las específicas propias de cada carrera.

6.2. BASES METODOLÓGICAS

6.2.1. El proceso de aprendizaje en una concepción actual

Siguiendo los planteamientos de Carretero (2006)¹⁵, el enfoque constructivista sostiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia a partir de la interacción entre ambos factores.

Por otra parte, para dicho enfoque, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino un proceso de *construcción* que realizan los seres humanos a través de las diferentes representaciones que han elaborado ya sea de una situación concreta o de un concepto. Estas representaciones denominadas esquemas, de diferente nivel de complejidad y generalidad, son las que les permiten manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad.

En otras palabras, el ser humano no actúa sobre la realidad directamente, sino que lo hace a través de los esquemas que va configurando en su interacción con ella; por lo tanto, su representación del mundo dependerá de los esquemas que haya construido. Este proceso constructivo se realiza a través de: a) la representación inicial que el sujeto se hace de la nueva información y b) de la actividad, externa o interna, que desarrolla al respecto.

El estudio de la cognición humana, tal como sostiene Sagástegui (2004)¹⁶, puso de relieve la naturaleza "*distribuida*" y "*situada*" de la misma. A partir de entonces se estableció el marco necesario para formular la noción de *aprendizaje situado*.

¹⁵ CARRETERO, MARIO (2006) CONSTRUCTIVISMO Y EDUCACIÓN, EDITORIAL AIQUE, BUENOS AIRES.

¹⁶ SAGÁSTEGUI, DIANA (2004) "UNA APUESTA POR LA CULTURA: EL APRENDIZAJE SITUADO" EN SINÉCTICA, NO 24, FEBRERO-JULIO, ITESO, MÉXICO.

El concepto de *cognición distribuida*, acuñado por Hutchins, proponía una alternativa a los enfoques que concebían a la cognición como una actividad eminentemente individual en la organización jerárquica de la información. La idea de cognición distribuida, hace referencia a que sus modos de concreción se encuentran fuera del “cerebro” Es decir, la cognición se realiza en actividades desarrolladas en contacto con otras personas y con mediaciones culturales que se comparten colectivamente: lenguajes, símbolos, representaciones, medios e instrumentos.

Por su parte, el considerar la naturaleza *situada* de la cognición hace hincapié en la capacidad de la actividad social para modelar la cognición; es en la actividad donde los agentes, la situación, la cognición y la realidad toman forma y se constituyen mutuamente.

Es importante tener presente que la cognición no consiste en un proceso lineal, a través del cual se llega a la solución de problemas previamente formulados o se alcanzan determinados propósitos dispuestos de antemano. “El carácter situado de la cognición es el reconocimiento de la naturaleza necesariamente indeterminada de la actividad humana y de su poder creador: (...) los modos como se plantean los problemas dependen del significado atribuido por las personas a sus experiencias y modelan la forma en que sus saberes se construyen, se modifican y se ponen en juego, siempre en función de una situación concreta” (Sagástegui, 2004:33)¹⁷.

El aprendizaje es concebido entonces, como un proceso de *construcción* social producto de la intersubjetividad, la confrontación y la reflexión colaborativa sobre la práctica. Así entonces, los aprendices se apropian de las prácticas y *herramientas* culturales a través de la interacción con miembros más experimentados, o agentes educativos influyentes mediante prácticas pedagógicas deliberadas, a través de mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto. Dichas prácticas requieren ser coherentes, significativas y propositivas, ya que la autenticidad de una práctica educativa puede determinarse

¹⁷ OP. CIT

en función de su *relevancia cultural* y del tipo y nivel de *actividad social* que promueve.

Podría decirse que la metodología básica de formación, en el contexto del aprendizaje situado es la resolución de problemas contextualizados en escenarios cercanos a la realidad, en los que la autorregulación y la co-regulación por el alumno y el grupo, en las prácticas propias de su proceso de trabajo, son la mejor estrategia de implicación y compromiso en el aprendizaje. Pero al mismo tiempo, es necesario considerar que la actividad no es solo una “ayuda” para lograr ciertos objetivos educativos sino que el desarrollo de la actividad en un contexto social genera, además, aprendizajes cuyos atributos no pueden preverse en su totalidad con anterioridad al desarrollo de la situación concreta. Así entonces, la actividad es a la vez una oportunidad y una condición para el aprendizaje; el interés pedagógico se redefine para centrarse en el diseño de situaciones de aprendizaje. Las formas en que se puede organizar la educación son infinitamente variables, ya que la cognición no está encaminada a lograr representaciones “apropiadas” de un mundo externo sino que se inscribe en un proceso colectivo de producción de cultura.

El desafío pedagógico que plantea el aprendizaje situado consiste en hacer del contexto educativo formal, sea este escuela, liceo o universidad, un espacio social de conocimiento, en donde los alumnos se enfrenten a situaciones auténticas”, alejándose de la tendencia a diseñar “ejercicios” de “aplicación” de conocimientos diseñados *ad hoc* para que el alumno demuestre la “adquisición” de contenidos.

Un aspecto que es indispensable considerar es tomar en cuenta cuál es el pensamiento del profesor con relación a los que significa aprender y enseñar. Monereo (1995)¹⁸ siguiendo el análisis de Prawat apunta algunas preconcepciones que impiden una buena calidad de aprendizaje. Estas son:

1. Considerar al contenido y a los estudiantes como entidades relati-

¹⁸ MONEREO, C. (COORDINADOR) Y OTROS. (1997) “ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE”, 3ª EDICIÓN, EDICIONES GRAÓ, BARCELONA.

vamente estáticas, ante cuyas pequeñas variaciones, el profesor debe acomodar su estilo y ritmo de enseñanza. Esto implica desestimar tanto su actualización con respecto a la propia disciplina, especialmente su didáctica, como la importancia de identificar la cantidad y calidad de los conocimientos previos del alumno.

2. Manejar una concepción ingenua del constructivismo, según la cual actividad y aprendizaje son fenómenos similares. Lo que realmente asegura que un procedimiento de aprendizaje se aprenda, no es el hecho de ejecutarlo en numerosas ocasiones sobre múltiples temas, sino lograr conectar algunas de sus fases con operaciones procedimentales previamente adquiridas.

3. Tener una visión del currículum prefijada que responde más a “un mapa de carreteras” con itinerarios fijos para llegar a una metas predefinidas que a una “matriz de ideas” que debe ser explorada en unos períodos de tiempo delimitados.

Por otra parte, es muy importante tener en cuenta que los medios que el profesor utiliza para enseñar unos contenidos, se aprenden, con frecuencia, asociados a dichos contenidos.

El hecho de que los profesores, mediante su metodología de enseñanza incidan de forma muy poco consciente y deliberada en la manera como sus alumnos estudian y aprenden su materia, puede tener efectos poco deseables en un doble sentido:

a) Al inducir, sin querer a los alumnos a modalidades de tratamiento de la información que favorezcan un pensamiento rígido y un aprendizaje mecánico.

b) Al confundir a los alumnos sobre cuál es la mejor manera de estudiar una disciplina. Especialmente cuando se produce una contradicción entre lo que el profesor plantea (necesidad de comprender significativamente las ideas; ser crítico con las informaciones; crear más que reproducir) y las formas didácticas que usa (no tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, exigir la reproducción de lo explicado, etc.)

A los docentes, plantea Monereo¹⁹ *“nos debería interesar en especial que nuestros estudiantes no solo pudiesen utilizar procedimientos de aprendizaje idóneos para aprender sus enseñanzas en profundidad, sino también conseguir que fuesen capaces de desarrollar formas de razonamiento y de pensamiento vinculadas a la propia epistemología de la materia, es decir, a los procedimientos a partir de los cuales se crean nuevos conocimientos en ese campo del saber”*.

Ambos propósitos pueden facilitarse si el docente se propone de manera consciente y deliberada:

1. Dotar a los estudiantes de procedimientos de trabajo e investigación, que le ayuden a construir conocimiento basado en cuestiones como dónde y cómo buscar y seleccionar información relevante, cómo elaborar y confirmar hipótesis, de qué manera y bajo qué criterios organizar y presentar la información descubierta, etc.
2. Explicar las relaciones existentes entre lo que enseñamos y cómo lo enseñamos, ofreciendo modelos de aprendizaje sobre cómo aprender la materia y qué podemos hacer con lo que hemos aprendido. Esto favorece le utilización estratégica de los procedimientos de aprendizaje.
3. Insistir en la reflexión sobre los procesos de pensamiento seguidos por los alumnos para resolver problemas dentro del aula, teniendo en cuenta las características o condiciones particulares en que se produce. El equilibrio entre la aplicación concreta de una estrategia y la vocación de generalización a nuevos problemas que posee toda estrategia es una de las misiones más importantes que tiene encomendadas el profesor: conseguir que sus alumnos discriminen lo que es exclusivo de la tarea planteada (procedimientos disciplinares) de aquellas partes del proceso que comparten con otros problemas o tareas (procedimientos interdisciplinares o de aprendizaje), dentro o fuera de esa misma disciplina.
4. Establecer sistemas de evaluación que permitan la reelaboración de

¹⁹ OP. CIT.:64-65

las ideas enseñadas y no sólo su réplica. Distintos estudios comprueban que la manera de plantear la evaluación de lo aprendido condiciona en buena medida la forma y la calidad del estudio y del aprendizaje de los alumnos. La situación de examen debería concebirse como una oportunidad especial para el alumno de aprender sobre la materia, a partir de la aplicación autónoma de las estrategias que ha aprendido más que como el “punto final” de una serie de temas que han sido liberados y sobre los que, presumiblemente, el alumno no volverá a estudiar.

Enseñar a los alumnos a actuar estratégicamente cuando aprenden significa traspasarles la función reguladora que realiza el maestro para que autorregulen su aprendizaje y puedan así planificar, controlar y evaluar sus operaciones mientras aprenden.

Enseñar “con mayúscula” dice Monereo²⁰, supone tomar intencionalmente decisiones sobre qué parte de los conocimientos de una disciplina o materia se enseñan, en qué momento es conveniente enseñarlos y de qué forma es preferible enseñar esos contenidos para que sean aprendidos. Tal como lo ha señalado Habermas, enseñar profesionalmente requiere el nivel de madurez necesario para tener un cierto distanciamiento de los demás como “sujetos cognitivos” particulares, cuyo desarrollo y aprendizaje puede responder a características muy distintas a las del enseñante, pero necesariamente respetables.

En este sentido, el enseñante debe asumir que lo que a él le sirve para aprender un contenido no será necesariamente lo mejor para que sus estudiantes aprendan ese contenido.

Sobre la base a estos planteamientos, para enseñar al estudiante a usar estratégicamente sus recursos en situaciones de aprendizaje es necesario que previamente el profesor sea capaz de aprender y enseñar estratégicamente los contenidos curriculares. Monereo y Clariana (1993), han definido el perfil del “profesor estratégico” como el de un profesional que

²⁰ OP. CIT.

posee unas habilidades regulativas que le permiten planificar, monitorear y evaluar sus procesos cognitivos tanto en el momento de aprender los contenidos que ha de enseñar como en relación a su actuación docente, mientras negocia con los estudiantes los significados del contenido que se propone enseñar.

En relación a los métodos de enseñanza que relevan la participación del alumno Fernández March²¹ plantea que estos se caracterizan porque:

- La responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso,
- Son más formativos que meramente informativos,
- Generan aprendizaje más profundos, significativos y duraderos y
- Facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos.

Y las razones que justifican las decisiones en el terreno metodológico provienen de dos fuentes:

- Competencias tanto específicas como genéricas.
- Características de un *aprendizaje eficaz*, vinculadas a los modelos socio-constructivistas.

El estudiante ha de ser responsable de su propio aprendizaje, buscando, seleccionando, analizando y evaluando la información, asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento.

Metodologías que propicien la reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra, para ser capaz de utilizarlo como estrategia de mejora de su propio desempeño, desarrollando con ello la competencia de: *aprender a aprender con sentido crítico sobre su actuación*.

En este marco las dos grandes tareas de los profesores en el terreno metodológico, sostiene Fernández March²² se pueden resumir del modo siguiente:

²¹ FERNÁNDEZ MARCH, AMPARO (2006) "METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS" EN REVISTA EDUCATIO SIGLO XXI, 24 · 2006, PP. 35 - 56, EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA, ESPAÑA.

²² OP. CIT.

- Planificar y diseñar experiencias y actividades de aprendizaje coherentes con los resultados esperados, teniendo en cuenta los espacios y recursos necesarios.
- Facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Las metodologías elegidas se convierten en el vehículo a través del cual los estudiantes desarrollarán competencias. Esto significa que no existe un único mejor método o camino, sino que el mejor método será una combinación adecuada de diferentes situaciones diseñadas de manera intencional y sistemática, siendo conscientes que si queremos lograr ser eficaces en el aprendizaje debemos establecer criterios sobre el volumen de información y/ conocimiento que han de manejar nuestros estudiantes.

En síntesis, en el diseño de las metodologías activas para favorecer la formación de competencias el reto se encuentra en ampliar el repertorio metodológico intentado conocer bien y en profundidad las posibilidades de las diferentes estrategias e ir experimentado su aplicación en la práctica educativa consiguiendo, de este modo, la apropiación y adaptación a nuestras circunstancias y posibilidades de dichos métodos.

6.3. BASES DE LA EVALUACIÓN

Existe contundente evidencia respecto del poder que tiene la evaluación respecto del currículo, la enseñanza, el aprendizaje y los modos de interacción didáctica. Según las investigaciones realizadas por Snyder, 1971; Miller y Parlett, 1974 (citadas por Fernández March 2010)²³ se demostró que lo que más influía en dicho aprendizaje no era la enseñanza, sino la evaluación. Comprobación que se refuerza con los trabajos de Cabaní y Carretero, 2003; Murphy, 2006 (referidos por Villardón: 2006)²⁴ los que muestran que la evaluación posee una función reguladora del

²³ FERNÁNDEZ MARCH, AMPARO (2010) "LA EVALUACIÓN ORIENTADA AL APRENDIZAJE EN UN MODELO DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA" EN REVISTA DE DOCENCIA UNIVERSITARIA VOL 8 N°1 MONOGRÁFICO: LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PÁG. 11-33, RED ESTATAL DE DOCENCIA UNIVERSITARIA, ESPAÑA.

²⁴ VILLARDÓN GALLEGU, LOURDES (2006) EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EDUCATIO SIGLO XXI, 24 · 2006, PP. 57-76, UNIVERSIDAD DE DEUSTO, ESPAÑA.

aprendizaje dado que las decisiones que toman los estudiantes para gestionar el estudio, están condicionadas por las demandas de la evaluación a las que tienen que enfrentarse. Así entonces, esta se constituye en factor clave respecto a la calidad de los aprendizajes condicionando la profundidad y el nivel de los mismos, pues como apunta Boud “los estudiantes pueden, con dificultad, escapar de los efectos de una pobre enseñanza, pero no pueden escapar (por definición, si quieren licenciarse) de los efectos de una mala evaluación” (citado en Villardón: 2006)²⁵. Monereo y otros (2009)²⁶, por su parte, haciendo referencia a investigaciones realizadas en el campo de la Psicología de la Evaluación, sostienen que cuanto mayor es el conocimiento que tienen los estudiantes de las condiciones de la evaluación, mayor también es la influencia de esta sobre las condiciones en las que se produce el aprendizaje.

Pero los efectos retroactivos de la evaluación alcanzan también a las decisiones que toman los docentes respecto de los contenidos, los que siendo muchas veces menos importantes, adquieren relevancia central por el sólo hecho de estar incluidos en un procedimiento evaluativo. Algo más perverso se produce cuando es la propia prueba, el examen, el que determina el contenido y la calidad de lo que se enseña. Modificando la manera en que evaluamos aquello que aprenden nuestros alumnos, dice Monereo, tenemos la posibilidad de modificar lo que realmente aprenden y, consecutivamente, también tenemos la oportunidad de modificar el modo en que se enseña lo que aprenden. (Monereo: 2009)²⁷.

A través de la “evaluación auténtica” o también llamada “evaluación alternativa”, se intenta mostrar una nueva visión de la evaluación cuya intencionalidad se manifiesta en la búsqueda de evidencias reales y vivencias de los estudiantes con relación a los aprendizajes, sean estos de tipo declarativo, procedimental, actitudinal o meta cognitivo.

²⁵ OP. CIT.

²⁶ MONEREO, C. (2009) "LA AUTENTICIDAD DE LA EVALUACIÓN", EN CASTELLÓ M. (COORD) LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN ENSEÑANZA SECUNDARIA Y UNIVERSITARIA, EDEBÉ, INNOVA UNIVERSITAT, BARCELONA.

²⁷ OP CIT.

Siguiendo los planteamientos de Álvarez (2005)²⁸ “auténtico” es un concepto relativo, así entonces, la característica de autenticidad solo se establece en comparación con alguna otra realidad. El carácter auténtico de la evaluación queda definido por su vínculo con el mundo real, con la vida cotidiana. Otra cuestión que da carácter de auténtico a la situación de evaluación, es la naturaleza de las demandas cognoscitivas, las cuales deben corresponder a necesidades reales para el futuro desempeño ciudadano y profesional. Algunos autores, van más allá y sugieren que la tarea evaluativa deje libertad al examinado, para elegir el momento de actuar cuando se sienta verdaderamente motivado.

Mediante este tipo de evaluación se intenta averiguar qué sabe el estudiante, qué es capaz de hacer, de qué manera afronta las situaciones de aprendizaje y de qué manera se autorregula, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos, dado que existe un espectro mucho más amplio de desempeños que el estudiante puede mostrar, y que los procedimientos tradicionales de evaluación no permiten evidenciar. Por lo tanto, las instancias evaluativas deberían incluir situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja, que no se solucionan con respuestas sencillas seleccionadas de un banco de preguntas o ítems (Ahumada: 2005)²⁹.

Barrón (2005), por su parte, advierte sobre la conveniencia de distinguir la evaluación de ejecución (evaluación del desempeño) y evaluación auténtica. La primera está orientada a que los estudiantes demuestren, construyan y desarrollen un producto o solución determinado, bajo ciertas condiciones y criterios en un espacio definido. Por su parte la evaluación auténtica se basa en la realización de tareas reales, destacando la importancia de aplicar determinadas habilidades en el contexto de una situación, captando aquello que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia tanto personal como social (Díaz Barriga: 2005).

Aun cuando ya se ha planteado en otros términos, es importante recal-

²⁸ ALVAREZ, IBIS. (2005) "EVALUACIÓN COMO SITUACIÓN DE APRENDIZAJE O EVALUACIÓN AUTÉNTICA" EN REVISTA PP. 45-67, EN REVISTA PERSPECTIVA EDUCACIONAL, EVALUACIÓN AUTÉNTICA, N° 45, INSTITUTO DE EDUCACIÓN, PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO, CHILE.

²⁹ AHUMADA, PEDRO (2005) HACIA UNA EVALUACIÓN AUTÉNTICA DEL APRENDIZAJE. PAIDÓS EDUCADOR, MÉXICO.

car que la autenticidad de una tarea no se reduce solo a la similitud que esta pueda tener con situaciones reales, en cuanto a las condiciones de ejecución, sino especialmente entre las demandas cognitivas requeridas en la evaluación y las solicitadas en el contexto en el que esa tarea o problema suele producirse. Demostrar que algo es auténtico, supone aportar pruebas de que eso pertenece al mismo sitio, funciona del mismo modo, obliga al mismo esfuerzo o tiene la misma importancia que el original. (Monereo recogiendo las afirmaciones de Savery y Duffy (1995), y de (Calfee, 1994).

La evaluación auténtica plantea nuevas formas de concebir las estrategias y procedimientos evaluativos muy diferentes a las que han predominado en nuestros sistemas educativos. Se trata de una evaluación centrada mayoritariamente en procesos más que en resultados, e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y por ende utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de una educación formal.

El carácter participativo de los estudiantes es uno de los aspectos importantes de esta concepción ya que lo responsabiliza de su propio aprendizaje y reconoce al profesor sólo un carácter de “mediador” entre los conocimientos previos y los nuevos. Se distancia así de los procedimientos de evaluación habituales, que no entregan evidencias con relación al rango completo de aprendizajes de los estudiantes, y solo se centran en aquellos aspectos que a opinión del profesor constituyen lo importante de una disciplina. La evaluación de conocimientos específicos y en el mejor de los casos, el alcance de destrezas básicas suele constituirse en el fin de la mayoría de los procedimientos de evaluación.

Según Darling-Hammond, Ancess y Falk, 1995 (citados por Díaz Barriga: 2005)³⁰ la evaluación auténtica posee las siguientes características:

1. Las evaluaciones auténticas están diseñadas para representar el des-

³⁰ DÍAZ BARRIGA, FRIDA. (2005). ENSEÑANZA SITUADA: VÍNCULO ENTRE LA ESCUELA Y LA VIDA, MCGRAW HILL, MÉXICO.

empeño real en el campo en cuestión. Las tareas que permiten evaluar están contextualizadas, plantean al alumno desafíos intelectuales complejos que lo llevan a realizar un trabajo investigativo propio y a emplear su conocimiento en tareas abiertas, poco estructuradas, de manera que se hace indispensable el desarrollo de habilidades meta cognitivas y de solución de problemas. Al mismo tiempo, son tareas con la suficiente flexibilidad para dar espacio a distintos estilos de aprendizaje, aptitudes e intereses, así como para identificar fortalezas o talentos personales.

2. Los criterios de la evaluación permiten valorar los aspectos esenciales en distintos niveles, en vez de centrarse en estándares rígidos basados en una única respuesta correcta y se expresan abiertamente ante los sujetos de la evaluación.

3. La autoevaluación representa un papel muy importante en las tareas de evaluación auténtica; su meta principal es ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo al contrastarlo con estándares públicos y consensuados, al poder revisar, modificar y redirigir su aprendizaje.

4. Puesto que la construcción del conocimiento se entiende como una empresa humana de interés para la sociedad, en una evaluación auténtica se espera que lo que los alumnos aprendieron y generaron se comparta y discuta públicamente en la comunidad de aprendizaje pertinente.

En resumen, la evaluación y la enseñanza auténticas pretenden garantizar que los conocimientos y habilidades que adquieren los/las alumnos/as puedan ser aplicados en contextos fuera del aula, lo cual implica que los/las alumnos/as han hecho suyo el aprendizaje. Por lo tanto, la evaluación auténtica:

1. Busca evaluar lo aprendido a través del desempeño del alumno en una variedad de actividades y situaciones que involucran la orquestación de una gama amplia de conocimientos y destrezas, en las cuales los alumnos actúen y usen efectivamente esos conocimientos y habilidades, evitando las situaciones forzadas o artificiales.

2. Se reconoce como parte intrínseca del proceso de enseñanza aprendizaje,

por lo tanto debe ser planificada en estrecha relación con dicho proceso.

3. Involucra a los estudiantes en trabajos que son significativos para ellos, permitiéndoles ver y sentir las instancias evaluativas como verdaderas actividades de aprendizaje. Ello implica examinar regular, periódica y directamente la actuación de los alumnos en tareas intelectuales valiosas que tengan sentido realizar en diversas circunstancias representativas del programa que se está desarrollando.

4. A través de las actividades que propone a los estudiantes, les hace comprender qué significa hacer bien una tarea, ya que explicita a través de rúbricas, las reglas establecidas para juzgar la calidad del trabajo realizado.

5. Fija estándares, en lugar de utilizar instrumentos estandarizados.

6. No puede ser separada de una enseñanza auténtica, la cual está en estrecha relación con situaciones del mundo real.

7. Involucra roles y desafíos “mal estructurados” que ayuden a los alumnos a ensayarse para las ambigüedades complejas de la futura vida profesional.

VII. Perfiles genéricos





7.1. PERFIL GENÉRICO DEL DOCENTE

La visión tradicional del docente universitario, esencialmente transmisor de contenidos, se enfrenta con la visión renovada del docente visto como guía en el proceso de aprendizaje del estudiante, con las implicancias didácticas que este cambio conlleva, desde el diseño de situaciones de aprendizaje hasta la evaluación de saberes y de competencias.

Un estudio realizado en Estados Unidos por el Prof. Ken Bain³¹ cubriendo 15 años de observaciones realizadas para identificar qué es lo que hace exitoso a un docente que atiende estudiantes de muy distintos antecedentes socio-culturales, entendiendo que la excelencia en la docencia se traduce en ayudar y motivar a los estudiantes a aprender en profundidad y significativamente, concluyó, en forma similar, que los buenos docentes:

- (a) conocen sus materias extraordinariamente bien;
- (b) enfrentan su misión de enseñar como un desafío intelectual importante, altamente demandante, tanto como podría ser una tarea de investigación;
- (c) siempre esperan “más” de sus estudiantes, ligando los contenidos con las ideas y actuaciones que se esperan para desempeñarse en la vida real;
- (d) crean ambientes de aprendizaje naturalmente críticos, en el que se resuelven problemas atrayentes, ideas novedosas, supuestos y modelos de la realidad;
- (e) confían en sus estudiantes, y asumen que desean aprender, hasta que no demuestren lo contrario;
- (f) diseñan y aplican un mecanismo efectivo y oportuno para evaluar su propio desempeño y resultados para introducir mejoras en sus prácticas docentes.

Por su parte, el Proyecto MECESUP³² “Transformación de las prácticas docentes de los formadores de profesores, en un currículo con enfoque de competencias: una propuesta de formación continua a través de comunidades de aprendizaje”, desarrollado en la Facultad de Ciencias de

³¹ BAIN, KEN (2007) LO QUE HACEN LOS MEJORES PROFESORES UNIVERSITARIOS UNIVERSITAT DE VALENCIA, SERVEI DE PUBLICACIONS, ESPAÑA.

³² SARMIENTO, RAFAEL Y ROMO VERÓNICA (EDITORES) (2013). TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE LOS FORMADORES DE PROFESORES, EN UN CURRÍCULO CON ENFOQUE DE COMPETENCIAS: UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN CONTINUA A TRAVÉS DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE”. UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE - MECESUP, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CHILE.

la Educación entre los años 2009 - 2011, levantó el siguientes perfil genérico de competencias:

Área de dominio	Competencias
Docencia	Crea situaciones auténticas de aprendizaje.
	Crea situaciones auténticas de evaluación, como parte de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes orientadas a la mejora continua.
Investigación	Genera conocimiento a partir de sus experiencias como docente vinculadas con las de sus estudiantes.
	Socializa el conocimiento generado a partir de la experiencia docente.
Colaboración en la vida universitaria	Participa colaborativamente en la implementación del proyecto educativo a nivel de escuela, facultad e institucional desde las actividades inherentes a su cargo.
	Contribuye en la concepción, implementación, evaluación de instancias de interacción con el medio.

7.2. PERFIL GENÉRICO DEL ESTUDIANTE

- Plantea y resuelve problemas de manera autónoma, en el ámbito de su profesión y comprometido con el bien común.
- Interpreta e interviene en el mundo humano y natural en toda su complejidad, utilizando recursos y estrategias comunicativas y de participación diversas, guiado por el respeto de los valores y el respeto por el otro en el desempeño personal y profesional.
- Participa activamente en la promoción de la cultura local y global, aportando al desarrollo social nacional e internacional.

- Analiza crítica y reflexivamente la realidad y el conocimiento humano, incorporando y respetando posturas diversas, para actuar en el contexto de su ámbito profesional.

7.3. VINCULACIÓN CON EL MEDIO Y POTENCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN CONTINUA Y LA INVESTIGACIÓN

La Universidad Central entiende que la labor académica consiste en un todo armónico y coherente entre la búsqueda de conocimiento mediante la investigación y el proceso formativo. A través de la investigación sus académicos enriquecen de manera permanente y acumulativa sus conocimientos y los contenidos sustantivos, metodologías y prácticas docentes. Sus estudiantes, a la vez, enriquecen sus capacidades analíticas y de observación crítica de las realidades en las que se desenvolverán. Generando un aporte sustantivo al acervo de conocimientos del país sobre problemáticas diversas relacionadas con su desarrollo económico-social, ambiental, patrimonial y humano.

Por su parte la Política de Investigación de la casa de estudios, entre sus elementos constitutivos destaca:

1. La Universidad Central propicia la más amplia libertad de investigación de sus académicos y estudiantes, enmarcándola en su proyecto educativo y en su Plan Estratégico Corporativo.
2. La universidad reconoce la articulación de la búsqueda de conocimiento con el proyecto educativo institucional y su aporte a la sociedad a través de una diversidad de canales, como publicaciones, patentes, aporte a políticas públicas, innovaciones, generación de redes, actividades de vinculación con el medio, extensión y transferencia de conocimiento, que puede darse mediante de diferentes vías.
3. La universidad ha desarrollado hasta el presente algunas líneas prioritarias de generación de conocimiento, como educación y desarrollo

social, medio ambiente y patrimonio cultural (tangible e intangible), sin perjuicio de considerar otras líneas que puedan surgir del devenir temático cambiante en un mundo globalizado en acelerado proceso de cambio y que se presentan como oportunidades para que la universidad se haga presente como un referente a considerar.

4. La universidad genera conocimiento a través de la investigación en torno a las grandes líneas disciplinarias o transdisciplinarias que realizan sus académicos, así como a través de las tesis que llevan a cabo sus estudiantes de magísteres o doctorados y de las tesinas o memorias de título que, como trabajo individual o de equipo, realizan los estudiantes de pregrado como parte del proceso de titulación, en torno al campo de conocimiento de cada profesión.

5. Se pretende de manera dinámica y permanente que se vincule la investigación con los requerimientos académicos de los magísteres de carácter académico y de carácter profesional que se imparten.

VIII. Autoevaluación y actualización del PEI





En relación con este punto es preciso señalar que el Plan Estratégico Corporativo 2010-2015, consigna que uno de los cuatro ejes estratégicos, que lo sustentan es la “Efectividad y calidad del proceso educativo” y se plantea como objetivo el mejoramiento de dicho eje en una variedad de aspectos significativos. En términos de resultado, ello implica implementar eficazmente el modelo curricular con *enfoque de competencias*, lograr exhibir una *alta tasa de titulación* en el menor tiempo posible y promover una *alta inserción laboral* de los titulados.

Para el logro de estos propósitos se requiere generar una cultura de la autoevaluación permanente, que permita concretar y llevar adelante la misión institucional dando cumplimiento al proyecto educativo a lo largo de sus procesos de implementación, desarrollo y seguimiento.

La autoevaluación entendida como un proceso participativo de todos los estamentos a través de un análisis de fortalezas y debilidades respecto a la congruencia existente entre el ser y del deber ser declarados ayuda a alcanzar la madurez institucional necesaria para formular los planes de mejoramiento que permitan mantener la actualidad y vigencia del proyecto educativo institucional.



INDEPENDENCIA · PLURALISMO · COMPROMISO

www.ucentral.cl